

Todo lo que siempre quiso saber sobre AICLE y nunca se atrevió a preguntar

Víctor Pavón Vázquez
Universidad de Córdoba

1. Introducción

Hay que comenzar diciendo que la referencia a la famosa película de Woody Allen que se hace en el título no es más que una forma amable de introducir un tema tan complejo. Vaya por delante que en absoluto se pretende “sentar cátedra” sobre lo que es o debe ser la enseñanza en los centros bilingües. Mi modesto objetivo es que se reflexione sobre algunos conceptos fundamentales y aspectos básicos de lo que supone transmitir conocimientos usando una lengua distinta a la materna, que seamos capaces de entender el porqué de lo que estamos haciendo y que reflexionemos sobre cómo podemos hacerlo de acuerdo con nuestras propias circunstancias educativas.

La totalidad de los temas y las propuestas que a continuación se van a ir desgranando están íntimamente relacionados con las cuestiones que se plantea el profesorado de los centros bilingües y han nacido directamente de las preguntas planteadas por compañeros/as como vosotros/as a lo largo y ancho de toda la geografía andaluza y de otras comunidades. Cuestiones que son, por su importancia, similares a las que se enfrenta cualquier profesor del mundo que quiera incorporar la lengua a su clase de contenidos. Intentaremos adentrarnos en todas ellas con la mayor brevedad y concisión posible para que la lectura sea ágil, asumiendo con ello el riesgo de no conseguir la profundidad necesaria en las explicaciones. Vamos a ello.

2. ¿Por qué se necesita un cambio en la enseñanza de idiomas?

Una de las preguntas que suele surgir de forma inicial, sobre todo desde el sector, llamémosle, “más crítico” con respecto al bilingüismo educativo, es que para qué todo este esfuerzo, que por qué hay que iniciar una cuasi-revolución en los centros para introducir una(s) lengua(s) que no es(son) la(s) nuestra(s). Existen varias razones para poner todo esto en marcha. Entre ellas destaca la importancia que tiene el conocimiento de lenguas distintas a la materna en un mundo global, donde los medios de comunicación, el comercio y los negocios, el mundo del turismo, ocio y viajes, la difusión científica de conocimientos o el acceso a diferentes formas de manifestaciones culturales, hacen necesaria la adquisición de vehículos de comunicación distintos al que ya poseemos. Junto a estas motivaciones, las unidades políticas supranacionales, en nuestro caso la Unión Europea, persiguen que entre sus estados miembros se facilite el intercambio de bienes e ideas y para ello se marcan objetivos lingüísticos a corto y medio plazo, entre los que se incluye que sus ciudadanos puedan manejar varias lenguas. Si, como se da el caso en nuestro país, los resultados en la enseñanza de idiomas no son los apetecidos¹, se revela necesario diseñar políticas educativas para hacer variar la situación mediante la mejora de alguna de las variables responsables de ese déficit en la adquisición de lenguas extranjeras².

¹ Véase, por ejemplo, el Eurobarómetro 237-Wave 63.4: *Europeans and Languages*. Comisión Europea. 2005. pág. 3.

² Para un análisis de cuáles son estas variables, véase Pavón, V. “Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora”. *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y*

3. ¿Y por qué este énfasis ahora en la enseñanza bilingüe/multilingüe/plurilingüe?

El multilingüismo se ha convertido en uno de los objetivos de la agenda política de la Unión Europea y, en el caso de España, de todas sus Comunidades Autónomas, quienes se encuentran de una u otra forma inmersas en la implantación de programas de enseñanza bilingüe³. Si se ha optado por este tipo de objetivo no ha sido por una mera cuestión de novedad sino porque a lo largo de los años, muchas décadas en el caso de algunos países como Suecia y Noruega, en el pasado, y Holanda y Austria más recientemente, se ha demostrado como una forma eficaz y de un coste económico no demasiado alto en términos globales. La enseñanza de contenidos haciendo uso de otra lengua ha conseguido y está consiguiendo resultados corroborados de forma extensa por la investigación científica⁴, y se ha convertido en una alternativa educativa digna de ser llevada a la práctica⁵.

4. Necesitamos romper algunos tópicos y aclarar términos

Pues sí, es necesario que revisemos algunos de los conceptos clave en todo este asunto. Manejamos términos como bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo, etc. y es necesario que lo hagamos con una cierta propiedad. “Bilingüismo” es, técnicamente, la capacidad para expresarse en dos lenguas de forma de forma más o menos equiparada. También conocido como bilingüismo equilibrado o natural, en basa en que la adquisición de ambas lenguas se ha conseguido generalmente a través de la exposición simultánea, en términos de cantidad y calidad, a ambas lenguas. Nosotros, por tanto, no hacemos bilingüismo de este tipo puesto que nuestros/as alumnos/as no se encuentran expuestos a dos lenguas en los mismos términos de cantidad y calidad. Aunque podemos mejorar la calidad mediante la instrucción efectiva en el aula, las horas de exposición a la lengua extranjera son mucho menores si las comparamos con la exposición a la lengua materna. Por tanto, es imposible que nuestro alumnado consiga ser bilingüe puesto que no cuenta con las necesarias horas de exposición natural a la segunda lengua. Lo que sí intentamos conseguir es un tipo de bilingüismo conocido como funcional o aditivo⁶, en el que el dominio de una lengua es claramente preponderante sobre el otro, o mejor aún, un bilingüismo “dinámico”, basado además en la interacción en el aula principalmente.

¿Qué es “multilingüismo” entonces? Se puede definir como la capacidad de las personas para utilizar más de una lengua como forma de comunicación, aunque es un término que se refiere mayormente al número de lenguas pero no a la distinta competencia que se tenga entre ellas. ¿Y qué hay de nuestro “plurilingüismo”? aunque etimológicamente su significado sea similar a multilingüismo, se utiliza para añadir un componente multicultural adicional al uso de la lengua, así el hablante plurilingüe no solo es capaz de comunicarse en varias lenguas sino de hacerlo correctamente en términos culturales.

propuestas aplicadas. M. Amengual, M. Juan, J. Salazar (eds.). Palma de Mallorca: AESLA-Universitat de les Illes Balears. 2006, págs. 417-431.

³ Véase Pavón, V. 2010. “The introduction of multilingual teaching in Andalusia: heading towards a newly proposed methodology”. *Journal of Border Educational Research*, 8/1: 31-42.

⁴ Dalton-Puffer, D. 2007. “Outcomes and Processes in CLIL: Current Research from Europe”. En *Future Perspectives for English Language Teaching*, editado por W. Delanoy, and L. Volkmann, Heidelberg: Carl Winter, págs. 139-157.

⁵ Mehisto, P. 2012. *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁶Para conocer mejor los principios del bilingüismo aditivo véase Lessow-Hurley, J. 2000. *The Foundations of Dual Language Instruction*. 3rd edition. New York: Longman.

5. AICLE como herramienta pedagógica válida, pero ¿qué es exactamente?

AICLE significa literalmente “aprendizaje integrado de contenidos y lengua”, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente, por lo que su objetivo es promover al mismo tiempo este aprendizaje de los contenidos y el uso de esa lengua⁷. Se trata de una metodología basada en la integración curricular de la enseñanza de la lengua y la enseñanza del contenido, no es ni la una ni la otra, sino una fusión entre ambas. Y es aquí quizá comienzan las primeras dudas, sobre todo por la confusión que pueden generar distintas interpretaciones de esta definición. La primera es que algunos entienden la “LE” como lengua extranjera, cuando en realidad se refiere a la lengua, es decir, a todas las lenguas que forman parte del proyecto. Pero la principal es que para algunos “simultáneamente” quiere decir en el mismo aula (por parte del profesor de área no lingüística [ANL], quien enseña contenidos y lengua al mismo tiempo) y para otros esa simultaneidad pueda darse en aulas distintas (los contenidos los enseña el profesor ANL con el apoyo del profesor de las áreas lingüísticas [AL] en sus propias clases)⁸. En todo caso, la aplicación correcta de una metodología AICLE supondría transmitir conocimientos académicos a través de una lengua extranjera con el apoyo, en forma de integración curricular, de las distintas lenguas que participen, sobre todo la lengua materna⁹. Volveremos más adelante a analizar el papel de la lengua cuando se muestren las distintas formas de llevar a la práctica este modelo de enseñanza y aprendizaje.

6. Características de un modelo AICLE

Lo primero que habría que decir de forma tajante a la hora de calificarlo es que no se trata de enseñar *EN* una segunda lengua sino *A TRAVÉS* de ella. Aunque parezca una distinción nimia, cambiando una preposición, sin embargo encierra una gran profundidad ya que apunta directamente a la esencia misma de la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Ésta no busca que se modifique únicamente el medio de transmisión de los contenidos, no se trata de enseñar o transmitir lo mismo pero en otra lengua, lo que busca es que el alumnado acceda a los contenidos que se le ofrecen en clase *mediante* el uso de la lengua. Su principal objetivo es, por tanto, metodológico, favoreciendo un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos (en el epígrafe 11 volveremos con mayor detenimiento a revisar este cambio metodológico). Sus características fundamentales son principalmente dos:

- a) la lengua extranjera se utiliza como vehículo para acceder a la información (se usa por tanto en la instrucción y en la comunicación); y
- b) el aprendizaje de la lengua y los contenidos es parte de un mismo proceso integrado.

⁷ Tal y como lo definen Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, pág. 6; y Wolff, D. 2005. “Approaching CLIL”. En Project D3 – CLIL matrix. *The CLIL Quality Matrix*. Disponible en: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf, pág 11.

⁸ Podemos encontrar una de las mejores y mas simples explicaciones de esta relación en un artículo de David Marsh publicado en la sección *Learning English* del *Guardian Weekly*, 06.02.09.

⁹ Para una discusión detallada de la colaboración entre la lengua materna y la lengua extranjera en contextos AICLE, véase Méndez, M.C. y Pavón, V. 2012. “Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 5: 573-592.

7. Beneficios

Por un lado, los beneficios de incluir una segunda lengua para la transmisión, procesamiento y utilización del conocimiento académico tiene unos resultados “visibles” y asequibles a corto plazo¹⁰. Así:

- a) mejora del rendimiento intelectual y metalingüístico: los alumnos se ven forzados a usar una gran cantidad de estrategias comunicativas (describir, resumir, comparar, deducir, inferir, referenciar, etc.);
- b) el aprendizaje de la lengua se convierte en más atractivo en tanto que se utilizan los recursos lingüísticos como medio para acceder y adquirir información;
- c) se produce un énfasis en el uso creativo de la lengua;
- d) ayuda a desarrollar una actitud más positiva con respecto a la lengua, sus hablantes y su cultura;
- c) el aprendizaje de la lengua se convierte en un proceso más funcional y comunicativo en un contexto AICLE; y
- d) se poya en un recurso metodológico de innegables resultados, cual es el fomento de la enseñanza basada en tareas.

Por otro lado, es importante resaltar el incremento que supone con relación a la cantidad y la calidad de exposición a la lengua extranjera. Que se incremente el número de horas de exposición a la lengua es obvio, aunque siempre se podrá criticar que si ese “input” al que el alumnado se ve expuesto no es lo suficientemente correcto, este beneficio queda automáticamente atenuado. Sin embargo, no es en la cantidad en la que radica el mayor de sus beneficios, sino en la calidad, entendida como tal las características académicas del lenguaje y de las herramientas metodológicas utilizadas, lo que Cummins denomina CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)¹¹, la capacidad para hablar, entender, leer y escribir en la lengua sobre temas académicos. En nuestro entorno AICLE, el gran beneficio de usar la lengua en clase viene dado por el incremento de la capacidad para usar las destrezas lingüísticas relacionadas con los contenidos académicos de la asignatura, más aún que el incremento de horas de exposición a la lengua.

En otro orden de cosas, pero no por ello menos importante, se encuentran los beneficios que trascienden a la lengua misma, la influencia que el conocimiento y el uso de otra lengua tienen sobre nuestra mente y nuestro pensamiento. Con el uso de nuevas técnicas de procesamiento de imágenes a nivel neuronal comenzaron a aparecer investigaciones científicas que arrojaban como resultado que la mente multilingüe se comporta diferentemente a la monolingüe. De hecho, se ha demostrado en los hablantes de más de una lengua una mayor capacidad memorística (en particular, la memoria a corto plazo), una mayor flexibilidad, mayor precisión en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, una capacidad de formulación de hipótesis más creativa, la habilidad para no distraerse con información irrelevante en el transcurso de una tarea, o una mayor habilidad para llevar a cabo tareas de forma simultánea¹². Aunque quizá no sea posible establecer una conexión siempre directa y exacta entre el conocimiento de varias lenguas y las habilidades cognitivas, existen suficientes pruebas científicas como para considerar que este tipo de enfoque y metodología supone una mejora real que hace que deba ser tenido muy en cuenta.

¹⁰ Véase especialmente el capítulo 4 en Marsh, D. 2013. *The CLIL Trajectory: Education and Innovation for the XXIst Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

¹¹ Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters

¹² Estos y otros beneficios aparecen en el informe “*The Contribution of Multilingualism to Creativity*” que puede ser consultado en: <http://bit.ly/multiling>

8. Los diferentes tipos de AICLE

Se suele decir que a veces los árboles no nos dejan ver el bosque, estamos tan imbuidos en una forma de hacer las cosas que en ocasiones no apreciamos de forma global lo que estamos haciendo. En el caso de la enseñanza plurilingüe, damos por sentado que hay una forma de llevarla a cabo cuando, en realidad, hay otras muchas, y que éstas, además pueden adaptarse mejor a nuestras propias condiciones educativas. Debemos partir que lo que conocemos como AICLE no es más que un término general (término *umbrella*, lo llaman en inglés) que da cabida a muchas formas de enseñanza. En particular, hay dos formas extremas de concebir AICLE:

- a) la denominada *content-based instruction* en la que los contenidos académicos se trabajan en la clase de lengua; y
- b) la *language-sensitive content instruction* en la que se utiliza la LE para trabajar los contenidos académicos utilizando estrategias, técnicas y materiales específicos.

Es decir, los profesores de lengua trabajan los contenidos en sus clases, en primer lugar, y en el segundo caso, son los profesores de contenido los que llevan la lengua a sus clases. El modelo elegido en Andalucía y en muchas otras Comunidades y países es el segundo, es el más difícil puesto que obliga a contar con un profesorado competente en la lengua que se utiliza para la instrucción, pero también es el más ambicioso y el que, a la larga, mejores resultados consigue. Ello no quiere decir que el primer modelo no sea válido, que lo es, como así lo atestiguan los resultados obtenidos por numerosos países que lo han escogido como propuesta educativa.

9. El contexto educativo y su influencia sobre el modelo elegido

Quizá estemos aquí ante una de las decisiones más importantes y que más condicionan lo que hagamos a lo largo de años futuros: cómo vamos a desarrollar nuestro trabajo, qué es lo que vamos a hacer realmente en nuestras clases. Uno de los mayores aciertos del programa de formación plurilingüe de la Junta de Andalucía ha sido y es la flexibilidad para adaptar una forma de enseñanza a los centros de forma particular, sobre todo en lo que concierne a la estructura curricular, huyendo de imposiciones normativas que no terminan sino por limitar la efectividad de la enseñanza al no tener en cuenta sus características educativas. Tomamos como punto de partida las palabras de Coyle, para quien no existe una única forma de AICLE ya que su efectividad depende de que se contextualice, se evalúe y se comprenda *in situ* y de que la forma elegida sea definida y hecha suya por todas las personas implicadas¹³, para afirmar que lo más importante de inicio es determinar qué tipo de enseñanza AICLE queremos aplicar en nuestro centro.

De acuerdo con los modelos elegidos comúnmente a nivel europeo, se pueden identificar varias opciones generales de aplicación de un programa AICLE¹⁴:

- a) el modelo dual (se trabajan los mismos contenidos en las dos lenguas);
- b) el modelo transversal (solo algunas secciones de asignaturas diferentes se trabajan utilizando la LE); y
- c) el modelo de refuerzo (la enseñanza de los contenidos usando la LE se ve precedida de un trabajo lingüístico específico en las clases de lengua).

¹³ Coyle, D. 2009. *CLIL Across Educational Levels*. Madrid: Richmond / Santillana, vii.

¹⁴ Adaptado de Pérez-Vidal, C., N. Campanale (Ed.). 2005. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. 29-30.

Nuestra primera decisión importante será elegir el modelo que mejor se adapte a nuestra realidad y no dejarnos llevar por una propuesta única y proclamada como válida para todos. Cualquiera de las tres opciones arriba indicadas es suficientemente correcta y efectiva, pero en las condiciones con las que contamos en nuestros centros es la tercera de ellas la que ofrece mejores resultados, en la que los profesores ANL trabajan sus contenidos a través de una segunda lengua, pero contando con un trabajo previo de carácter lingüístico proporcionado por los profesores AL en sus propias clases. Vamos a verlo con mayor detalle en los siguientes epígrafes.

10. Coordinación entre profesores ANL y AL: la verdadera clave de la eficacia de AICLE

Tenemos que volver al inicio para centrar este importante asunto. AICLE, como su propio nombre indica, postula una enseñanza *integrada* de lengua y contenidos. La integración puede darse en la clase de lengua (el modelo *content-based instruction*, en el que los profesores de lengua trabajan contenidos académicos), pero hay que definir muy bien cómo se produce esa integración real en las clases de contenidos. Cuando se afirma que “todo profesor es a su vez un profesor de lengua” se está diciendo algo muy cierto, pero que si se toma en un sentido equivocado puede dar lugar a resultados bastante negativos. Para entender esta frase bien hay que comenzar definiendo con claridad qué se quiere decir por “profesor de lengua”, ya que puede existir el error de considerar que la lengua debe ser parte de la enseñanza en las clases ANL. A veces se pueden llegar a malinterpretar las 4 Cs de Coyle (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura, los pilares básicos de la enseñanza AICLE)¹⁵, especialmente en lo que concierne al papel de la Comunicación, entendiendo que a través de ella debe realizarse la enseñanza de la lengua. Coyle define Comunicación, sin embargo, como la facultad para utilizar la lengua oralmente y por escrito en las clases de contenido, haciendo que el alumnado participe activamente en la negociación del significado en el aula. La lengua se convierte en un medio y no en un fin en sí misma. Ser “profesor de lengua”, por tanto, es convertirse en facilitador para que el/la alumno/a utilice la lengua con efectividad en las diferentes destrezas lingüísticas para tratar los contenidos, pero no significa en absoluto convertirse en profesor de la lengua como tradicionalmente lo entendemos.

El error que se puede llegar a cometer es pensar que el profesor ANL debe encargarse de enseñar la lengua a los alumnos trabajando, por ejemplo, contenidos de carácter gramatical, y estableciendo objetivos lingüísticos que no sean la “capacidad o el procedimiento para” o no busquen centrarse en el modo en el que los alumnos deben expresarse. Esta concepción errónea puede llevar a incluir estos elementos gramaticales como objetivos lingüísticos de las secuencias didácticas, olvidando el principio fundamental de que, como se decía antes, en las clases de ANL la lengua es un medio y no un fin. El profesor ANL no puede ni debe encargarse de la enseñanza de la lengua, su papel no es el de convertirse en un “policía lingüístico” sino en un “facilitador” del uso efectivo de la lengua. La importancia crucial de la coordinación entre el profesorado AL y el ANL radica en el hecho de que es el profesor de lengua el encargado de trabajar los contenidos lingüísticos en sus clases, unos contenidos que deben ser acordes con las necesidades lingüísticas que demanda el alumnado para sus clases de contenido. El profesor ANL en coordinación con el profesor AL determina las necesidades lingüísticas de acuerdo con los contenidos que debe trabajar y el profesor AL se encarga de trabajar específicamente esas estructuras y funciones lingüísticas. De la fluidez y frecuencia de esta coordinación, por tanto, depende en su mayor parte la efectividad de la enseñanza, siendo ésta la clave para la integración de lengua y contenido.

¹⁵ Coyle, D. 2007, “Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, [online] in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, No 5, págs. 543-562 (ver especialmente cuadro en pág. 551).

11. Cambios en la metodología del profesorado ANL

Más adelante, en el epígrafe denominado “Medidas compensatorias”, nos referiremos a las técnicas particulares para ser desarrolladas en las clases del profesorado ANL. Pero debemos comenzar repasando algunos conceptos básicos de los cambios metodológicos asociados a lo que significa enseñar contenidos a través de otra lengua. El primero y fundamental es que hay que realizar un cambio de lo que serían las clases expositivas a una clase más participativa. Se trata de una consideración de gran importancia ya que para algunos enseñar contenidos a través de otra lengua no es sino una mera cuestión de cambiar la lengua de instrucción. Sin embargo, no se trata de enseñar lo mismo pero ahora usando una lengua distinta, sino de hacer que los/as alumnos/as accedan a la comprensión de los contenidos a través de su manipulación y uso. En segundo lugar, el paso a unas clases más participativas no solo debe ceñirse a la interacción profesor-alumno, sino que debemos centrarnos también en fomentar la interacción alumno-alumno a través del trabajo cooperativo y colaborativo entre el alumnado (trabajo en parejas y trabajo en grupo). Y por último no debemos olvidar la importancia para el aula bilingüe de la distinción establecida por Cummins entre BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ya aludida en el pie de página n. 5, la habilidad para usar la lengua con fines conversacionales y la habilidad para utilizar el lenguaje académico de los contenidos. En las clases ANL conviven estos dos tipos de lengua, que deben ser atendidos convenientemente.

12. Cambios en la metodología del profesorado AL

En realidad no deberíamos estar hablando de un cambio en la metodología de los profesores de lengua, sino más bien en un cambio en la percepción de su labor en la enseñanza plurilingüe. El profesorado AL puede ser en cierta medida reactivo a la implantación de un programa AICLE por dos razones fundamentalmente: una, porque para él/ella el modelo más razonable es el *content-based instruction*, que confía en los profesores de lengua la responsabilidad de transmitir y trabajar los contenidos académicos; y dos, puesto que aunque participen del programa en el que son los profesores ANL los encargados de hacerlo, se sienten relegados a un papel que algunos entienden como secundario. Nada más lejos de la realidad.

Como se ha resaltado varias veces, la enseñanza de lengua y contenidos basa su fuerza en que se trata de una enseñanza *integrada*, en la que los profesores de lengua y de contenidos aúnan sus esfuerzos de forma coordinada. El profesor AL, por tanto, desempeña una labor igual de importante en el proceso ya que es el responsable de conseguir que el alumno adquiera la competencia lingüística necesaria para progresar en la asimilación de contenidos. El cambio, por tanto, hacia una nueva metodología por parte del profesorado AL debería clasificarse más bien como un cambio desde una metodología tradicional hacia una metodología más realmente comunicativa y que afectaría al profesorado AL en general y no solo particularmente a los profesores de lengua inmersos en la enseñanza plurilingüe. Entre las medidas más directamente relacionadas con la integración de lengua y contenido y con la coordinación del profesorado AL y ANL, destacaríamos:

- a) que se produzca un énfasis mayor en las actividades encaminadas a mejorar la fluidez y menos atención a la corrección lingüística, ya que siendo ésta última la que suele dominar las clases de lengua se debe revertir la desigualdad y prestar más atención a la expresión fluida e inteligible como elemento obligadamente necesario para que el alumnado participe en las clases de contenido;

- b) como continuación a lo anterior, hay que abandonar el abuso de elementos lingüísticos y centrarse en desarrollar estrategias que ayuden a la transmisión de información;
- c) intentar cambiar la visión que tienen los/as alumnos/as de la asignatura de lengua, consiguiendo que la vean como una herramienta para su progresión más que como una asignatura clásica con una serie de contenidos que tienen que superar, cuanto más se den cuenta de la importancia que tiene como herramienta facilitadora de la comprensión de los contenidos académicos, más crecerá su actitud positiva hacia ella y su motivación por aprender la lengua.

Hay un último aspecto que es necesario abordar ya que genera, junto con los que se mencionaban al principio del epígrafe, cierta discusión. Se trata de que la ayuda que proporciona el profesor AL trabajando los elementos lingüísticos que más tarde van a necesitar los/as alumnos/as en la clase de contenidos, exige que se produzca una cierta reestructuración de sus contenidos programáticos. Es decir, en ocasiones será necesario anticipar un elemento lingüístico con respecto a la secuencia temporal que aparece, por ejemplo, en el libro de texto, porque es necesario que el alumnado cuente con ese conocimiento para poder comprender y trabajar lo que se trata en la clase ANL. Puede que a algunos profesores les cueste abandonar la visión estructuralista de que la lengua se aprende poniendo los conocimientos lingüísticos sobre los que ya previamente han sido adquiridos, como en una estructura en la que unos elementos se apoyan sobre los anteriores, y de que hay una línea que no se puede romper que dicta lo que debe ir antes y después. Sin embargo, las lenguas se aprenden por “revisitación” de sus elementos, volviendo de atrás hacia delante y viceversa, también de modo circular, pero siempre a través del uso de todos los elementos que de una manera u otra se han ido incorporando a nuestra (ahora sí) estructura lingüística. No hay que tener miedo de anticipar el uso básico de una pasiva para ayudar a que el profesor ANL haga entender a sus estudiantes un hecho o proceso, ya tendremos tiempo los profesores de lengua de consolidar esa estructura lingüística y de ahondar en su conocimiento y usos más adelante.

13. Problemas

Vamos a adentrarnos ahora en las dificultades que plantea en realidad este modelo de enseñanza y se intentará responder a varias de las cuestiones más problemáticas relacionadas con AICLE.

¿Existe equiparación de los objetivos de aprendizaje con un programa de este tipo en comparación con los conseguidos en la enseñanza impartida en la lengua materna?

A la pregunta de si, a través de AICLE, el alumnado aprende más o menos, mejor o peor que si se transmitieran y trabajaran los contenidos a través de una segunda lengua, la respuesta es que la investigación científica sobre el tema afirma que este tipo de enseñanza sí que arroja mejores resultados. Al margen de la obvia mejora en el conocimiento de la lengua extranjera, existen beneficios “invisibles” que guardan relación con la comprensión y el almacenamiento de información académica y con el desarrollo y potenciación de habilidades intelectuales, tal y como se mencionaba en el epígrafe 7. Siendo estos, además, de más calado que los “visibles”, a los que se accede por medio de la utilización de pruebas de medición tradicionales.

¿Se reducirá la cantidad de los contenidos?

La respuesta es un contundente y, aparentemente amenazador, *sí*. Dado que tendremos que aplicar una metodología participativa que requiere mayor tiempo, el que dispondremos para trabajar los contenidos de forma global se verá reducido. Pero la pregunta no debería ser ésta o al menos no quedarse solo ahí, sino que habría que preguntarse sobre la calidad de los contenidos que se adquieren de esta manera, que como ya se ha afirmado, es sin lugar a dudas superior. Por otro lado, también habría que preguntarse qué entendemos por *esencial* en

nuestras programaciones, y llegaríamos por seguro a la conclusión de que bien podríamos sacrificar un buen número de contenidos accesorios si nos aseguran que los importantes y esenciales van a ser entendidos y almacenados por el alumnado para su posterior uso de forma más eficaz.

¿Qué limitaciones impone una insuficiente competencia lingüística del alumnado?

Es evidente que las deficiencias lingüísticas del alumnado supone uno de los mayores peligros, si no el mayor, y que puede limitar seriamente la transmisión de contenidos. La frustración que este hecho provoca en profesores/as y alumnos/as, junto a la sensación de inferioridad que estos/as experimentan, puede llegar a afectar muy negativamente. La receta más sensata para atacar este problema es establecer objetivos alcanzables y escoger contenidos razonables desde el punto de vista lingüístico, además de graduar la introducción de la lengua extranjera de forma progresiva. Sin olvidar también que *bilingüismo* alude al uso de “dos lenguas” y que no hay que erradicar el uso de la lengua materna (lo que se denomina en inglés *code-switching* o de forma similar *translanguaging*), ni fustigarse por ello cuando se utilice.

¿Qué limitaciones impone una posible baja competencia lingüística del profesorado?

Lo primero que nos deberíamos preguntar los profesores ANL es si estamos preparados para enseñar cómodamente, proporcionar explicaciones extensas, responder a cuestiones espontáneas también de forma espontánea y natural y a evaluar correctamente la expresión de los contenidos por parte del alumnado. Si la respuesta es afirmativa, adelante pues, sabemos que nos irá de maravilla siempre que posean una competencia lingüística acorde. Si la respuesta no está tan clara entonces tendremos que adaptar lo que queramos hacer en el aula a nuestras propias capacidades, sin frustraciones ni preocupaciones, con la convicción de que haremos lo que podamos, pero con la seguridad de que lo que hagamos lo estemos haciendo correctamente.

No dispongo de materiales adaptados para mis clases, ¿dónde encontrarlos?

En realidad se trata de una pregunta cada vez más infrecuente ya que hoy en día existe una gran cantidad de materiales creados a propósito para los contextos AICLE, pero que es normal que surja cuando se trabaja con centros en “año cero”. Editoriales, instituciones educativas y profesionales expertos ponen hoy a nuestra disposición materiales que hace unos años parecía imposible de encontrar. Es raro, por tanto, no poder encontrar ayudas visuales para nuestras clases, elementos innovadores que estimulen el aprendizaje como modo de enriquecimiento de vuestras asignaturas en las diversas webs, blogs o foros especializados.

14. Medidas compensatorias

Para intentar atenuar los problemas que se derivan de trabajar contenidos a través de una lengua que no se domina por parte del alumnado, resulta obligado establecer una serie de medidas compensatorias para impedir que este problema lingüístico no perjudique la asimilación de los contenidos académicos¹⁶. Comenzaremos por aludir a Noam Chomsky, gran lingüista pero que no se prodigó mucho en el terreno de la pedagogía. Sin embargo, sí dejó claro que en su opinión el 99% de la efectividad de la enseñanza radica en que seamos capaces de que los estudiantes se interesen por lo que les estamos ofreciendo. Partiendo de esta, digamos, declaración de intenciones, vamos a prestarle atención a unas cuantas sugerencias:

¹⁶ Véase Pavón, V., F. Rubio. 2010. “Teachers’ concerns about the introduction of CLIL programmes”. *Porta Linguarum* 14: 45-58.

- a) promover, sobre todo al comienzo, la utilización de lo conceptual y lingüísticamente familiar frente a lo conceptual y lingüísticamente nuevo, es decir, intentar trabajar con contenidos que sean familiares para el alumnado y que requieran elementos lingüísticos ya conocidos;
- b) utilizar de forma extensiva la redundancia, trabajando un mismo concepto o contenido de varias formas, en particular a través de ayuda visual;
- c) utilización del doble o múltiple procesamiento de los textos, trabajando los mismos materiales textuales (orales o escritos) para propósitos distintos, favoreciendo así la familiarización conceptual y la atención indirecta al uso de la lengua;
- d) habituar a los alumnos a usar técnicas de descubrimiento de la información a través de tareas que promuevan su búsqueda;
- e) utilizar temas que interesarían a los alumnos en su propia lengua;
- f) conforme aumente el nivel, los alumnos agradecen trabajar con temas de cierta altura intelectual: hay que estimularlos y sacarlos de su “zona de confort”;
- g) y por último, adhesión incondicional a las propuestas metodológicas que propone el aprendizaje por tareas: los/as alumnos/as tienen que aprender a explicar un gráfico, describir un proceso, narrar un hecho, interpretar textos científicos, artísticos o culturales, proporcionar la solución a un problema, analizar casos prácticos, justificar opiniones individuales o rebatirlas, etc.

15. Estructuración de la enseñanza: currículo integrado y elaboración de secuencias didácticas

Y por fin llegamos a la última de las cuestiones: el currículo integrado. En primer lugar, queda claro que siempre es necesario y obligado contar con una regulación y estructuración para cualquier tipo de enseñanza, es cierto, pero también que la plasmación curricular no es sino una herramienta para llevar a cabo una determinada enseñanza de forma efectiva. En términos generales resulta tanto o más importante conocer bien los principios de lo que debe hacerse y cómo debe hacerse correctamente. Y en lo que concierne a contextos no ideales como es el de la aplicación de AICLE, resulta crucial establecer la conexión entre currículum y metodología para que los contenidos curriculares sean tratados de forma sistemática, organizada y efectiva. Existen dos formas antagónicas de enfocar la organización de la enseñanza, la que propugna un currículo cerrado en la que los objetivos, contenidos, actividades, materiales y evaluación vienen dados, y en la que el profesorado conoce de antemano cómo se distribuyen a lo largo de las diferentes etapas y cursos. Y otra, en la que se favorece un currículo abierto, en la que el objetivo fundamental es adaptar la enseñanza a una gran variedad de contextos. La primera busca la organización y el control y la segunda busca la máxima flexibilidad posible. Sin entrar a debatir sobre la idoneidad de una u otra o sobre sus ventajas e inconvenientes, queda claro que la propuesta para los centros bilingües en Andalucía ha sido la de intentar adaptar la enseñanza a las particularidades de los centros educativos al no ofrecer un marco curricular fijo y limitado. Personalmente, creo que se ha elegido la propuesta acertada para nuestras características, pero también es cierto que ello ha generado y genera cierta desazón entre el profesorado. Creo, como digo, que es la mejor forma de abordar el problema de la heterogeneidad instrumental del alumnado y del profesorado, ofreciendo esa flexibilidad necesaria que permite que pueda haber asignaturas diferentes en centros distintos, porcentajes diferentes de introducción de la lengua extranjera en las clases ANL, e incluso formas distintas de aplicación del modelo AICLE.

Pero volviendo al asunto de la existencia de un Currículo Integrado, hay que decir también que ni lo hay ni lo va a haber en muchos años. Pensemos cuántos años se necesitarían en un centro

para que todas las asignaturas contasen con el 100% de sus contenidos programados en una segunda lengua. ¿Cuál es la solución a este “problema”? ¿cómo se organiza la enseñanza sin contar con esta herramienta curricular? Muy fácil, haciendo que el currículo nazca desde dentro, desde los centros, desde abajo hacia arriba, programando en forma de secuencias didácticas. El profesorado debe relajarse con respecto a la idea de realizar o contar con un Currículo Integrado, ya que éste no es sino la suma de las secuencias didácticas ya programadas. De forma práctica, lo podríamos ver en un profesor que se encuentra en “año cero” y que comienza a planificar sus secuencias didácticas para el año siguiente. Tendría que calcular el número de horas que tendría de clase durante el año lectivo, decidir qué porcentaje dedicaría a la enseñanza de su materia a través de la lengua extranjera (30% mínimo o más si se atreviera) y comenzar a elaborar secuencias didácticas para trabajar los contenidos que considere que puede llegar a trabajar durante el tiempo que dispone. Ése sería su currículo integrado, que en colaboración con los demás compañeros crece hasta convertirse en el currículo integrado del centro y que, a su vez, va creciendo con la aportación de todos en años sucesivos.

Víctor Pavón, victor.pavon@uco.es